立正大学心理学研究所紀要 第11号（2013） 25－44

心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み（3）
―訓練プログラム試案―

古　屋　　　健（立正大学心理学部）
懸　川　武　史（群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座）
音　山　若　穂（群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座）

A Trial of Psychoeducational Group Leadership Training (3): A Program of Psychoeducational Leadership Training for Student Teachers

Takeshi FURUYA（*Faculty of Psychology, Rissho University*）
Takeshi KAKEGAWA
（*Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University*）
Wakaho OTOYAMA
（*Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University*）

Abstract

In this article, we proposed a training program to develop the leadership skills in psychoeducational groups. The program consists of three components; a）lecture, b）basic skills training, and c）project-team experience. In the lecture, participants took the guidance to the program and acquired basic knowledge about the leadership. For basic skills training, 11 kinds of exercise that could carry out in about 90 minutes were suggested. Four kinds of exercise were for self-understanding and understanding another person, three kinds were for communication skills training, and four kinds were for group activity skills training. In the project-team experience, we adopted the “dialogue approach”, a whole group interaction method focused on conversations including “World Cafe” and “Open Space”. Participants formed small teams which aimed for problem solving among themselves, worked on cooperation in the team and presented their outcomes. Finally, it was argued about the significance of the program and some problems.

Key words：leadership, psychoeducational group, training program, dialogue approach

キーワード：リーダーシップ、心理教育的集団、訓練プログラム、対話的アプローチ

Ⅰ．目　的

教育の充実はその直接の担い手である教員の資質能力に負うところが大きい。文部科学省ではそのために教員免許制度の改革（免許更新制、特別免許状等）、教員採用方法の改善（社会人の活用、人物評価重視の選考等）、教員人事評価制度の改正（指導力不足教員への対応、教員評価システムの改善）、教職大学院の設置等をはじめとするさまざまな対策を講じてきた。特に、教員養成教育におけるカリキュラム改革では教育実習やインターンシップなど現場実習の充実強化を図ることに重点がおかれている。実習で育成される実践的指導力には大きく分けて教科等の授業を構想立案し、実施し、それを振り返って点検できる力と、一人ひとりの児童生徒理解に基づいた生徒指導及び集団指導の力の２つがある。このうち前者については現行の教員養成カリキュラムの中でも多くの講義が用意され、豊富な学習機会が保証されてきた。しかし、それと比較すると後者の内容については教員免許状取得のために必修とされる教職科目の他に学習できる機会に乏しいのが現状である。

そこでわれわれは実習前教育の一環として学級を代表とする教育的集団を効率的に経営し、効果的な集団活動を展開するための実践的指導力を修得するための教育実践を重ねてきた（古屋・懸川, 2010）。本論の目的はその中で試みられた内容を訓練プログラムとして提案することにある。紙面の都合で、本論ではプログラムを詳細に説明することを優先し、実際の訓練効果

等について触れることはできなかった。効果測定の方法やその結果については別に報告する予定なので、そちらを参照されたい（音山・古屋・懸川，印刷中；古屋・懸川・音山，印刷中）。

Ⅱ．心理教育的集団リーダーシップ

本論で提案する訓練プログラムは、心理教育的集団におけるリーダーシップ・スキルを開発するために考案された。心理的教育的集団とは「メンバーの心理的成長を促す集団活動を行う集団」を総称する呼び方で、集団目標の達成を目指して形成される他の多くの集団とはその目的の点で大きく異なっている。そのため、集団活動は集団目標を達成して集団生産性を高めることよりも、メンバーの成長を促すことに主眼が置かれる。そのような集団には教育を主たる目的とする問題解決グループ・討論グループ等から、心理的援助を目的とする治療グループ・自助グループ等まで、幅広い多様な集団が含まれる。前者では、メンバーの成長という大きな目的の下、集団目標や集団活動の内容があらかじめ指導者によって決定されていることが多く、その目標によりメンバーに知識や情報を伝えるための学習グループや人間関係作りや社会的スキルの習得を目的とする訓練グループなどに分けることができる。ここでは学校教育場面で見られる心理教育的集団を想定していることから、教育を主たる目的とするグループのリーダーまたはファシリテーターに必要なスキルを中心に考える。

教員に求められる児童生徒理解・生徒指導の力の中核は、このような心理教育的集団のリーダーに求められる資質と多くを共有している。たとえば、心理教育的集団の学校での具体的な活動場面としては、学級活動、クラブ、部活動、各種係活動や委員会活動、異年齢集団活動などがある。これらの集団活動のリーダーである教員は、単にそれぞれの集団の目標を達成するよう指導すること（たとえば、試合に勝つことや仕事を完成させること）に加えて、その活動の中で参加者が成長できるように活動を方向付けていかなければならない。心理教育的集団において参加者が成長するためには、集団活動の中で参加者それぞれが自分の持つ社会的リソース（情報、知識、技能、能力、価値観、意見、等）を発揮し、それによって集団に貢献し成功するという体験が不可欠である。リーダーは参加者全員にそのような体験をする機会を保証し、自分の持つリソースを認識でき、それを伸ばすために努力し、より建設的にそれを利用する方法を身につけることができるような集団活動を展開するよう、常に心がけていなければならない。

Brown（2004）はこのような心理教育的集団のリーダーに求められる資質を整理する枠組みとしてKASSTモデルを提案している。この名前はKnowledge（知識）、Art（アート）、Science（科学）、Skills（スキル）、Techniques（テクニック）の頭文字に由来する。ここで、知識とは集団を対象とする時にリーダーが身につけておくべき集団や集団過程に関する知識を、アートとはメンバーの成長を助ける集団のリーダーとして必要な人間的資質を、科学とは集団活動をする上で必要な作業を客観的・論理的に進めるための手続き的知識を、スキルとはメンバーの成長を助けるために集団活動を調整・促進するためのスキルを、そしてテクニックとは実際の集団活動を展開するために利用できる工夫のことである。このモデルはそのまま教師に求められる資質を整理するための枠組みとしても利用することができる。本論で提案するプログラムにはBrownが上げたすべての要素に係わる内容が含まれている。具体的には、知識はプログラムの中の講義を通して、アートは自己理解・他者理解訓練によって、スキルは各種スキル訓練を通じて、科学とテクニックはプロジェクト・チーム活動の経験の中で扱われる。また、本プログラムで修得される要素は教科等の学習指導の上でも有効に機能するものと考えられる。

Ⅲ．プログラム策定の基本方針

本プログラムは何をどのように訓練するかという点について、一定の基本方針に従って策定されている。プログラムを実施するためには、その基本方針を十分に理解しておく必要がある。

1．制約条件

プログラムの策定に当たってまず考慮したのは、プログラムの実施可能範囲を限定する制約条件である。制約条件の一つは対象者に関係している。たとえば、過去に開発されてきたリーダーシップ訓練プログラムは、そのほとんどが企業・組織における従業員や管理者（マネージャー）を対象としたものであった。一方、本論で想定している対象は主に学校教員や保育者を志望する大学生、あるいは教育・福祉等の関連分野に従事する現職の教員・保育者である。多くの管理者のための訓練プログラムの場合、参加者がリーダーシップを発揮することが期待されるのは所属する企業・組織の特定の部署においてであり、訓練・研修を通して担当部署、さらには企業・組織全体の利益や生産性を高めることが期待される。それに対して、本プログラムの対象者は教育・福祉機関に所属し、児童生徒やサービス受給者をメンバーとする集団のリーダーまたはファ

シリテーターとして活動することが期待されており、その目的は集団の生産性を高めることよりメンバーの成長を援助することにある。このように、想定される対象者や集団の特徴が違えば、策定されるプログラムの内容もおのずと異なったものとなる。単純に既存の管理者向け訓練プログラムを応用することができないのは、このような理由による。

もう一つの大きな制約条件はプログラムを実施する時と場所に関係する。時間に関しては、合宿のように短期間に集中して実施する場合（集中型）と、通常の時間割の中で一定期間にわたって定期的に実施する場合（定期型）が考えられる。集中型の場合、個々のエクササイズのために使える時間への制約は少なく、長い時間をかけて取り組むものも、短い時間でこなせるものも柔軟にスケジュールに組み込むことができる。しかし、所定のエクササイズ時間とは別に復習（リフレクション）や予習（準備）のための時間を取ることは難しいため、総学習時間数を増やすことには限界がある。それに対して、大学の時間割の中で実施するような定期型の場合、ひとつひとつのエクササイズは決められた時間内（約１時間半）で完了させる必要があり、個々のエクササイズが内容的にも独立していることが求められる。しかし、エクササイズとエクササイズの間に時間があるため、その間にリフレクションを深めるための時間や、課題に必要な準備をするための時間を確保しやすい。一般に、定期型プログラムは大きな改変なしに集中型に移行させることができるが、その逆は非常に困難となる。そこで本論では、通常の大学歴の半期（15回授業）で実施できる定期型のプログラムの策定を目指した。

これに伴って、実施場所についても制約が加わる。時間割に組み込んで定期的に行う場合、大学等の普通の教室で実施できるエクササイズでなければならない。体育館、個人用 PC、特殊な施設や装置を必要とするものは除外される。ただし、体験学習として集団活動を行うためには、最低限、いくつかの条件だけは満たす必要がある。たとえば、エクササイズに応じて簡単に机の配置を変えられるよう、机や椅子が可動式であることは必須条件である。また、小集団に分かれて活動する時に他の集団との間に一定の距離がとれる程度の空間的余裕があり、プレゼン用のスクリーンやプロジェクタを備えていることが望ましい。さらに、エクササイズ中の会話や討論の声が他の教室での授業を妨害することがないよう、周囲の環境に配慮することも必要である。

訓練グループの集団サイズは、ファシリテーター（助手やティーチングアシスタントを含む）の人数にもよるが、プログラム全体を実施する場合に１人で担当できる人数は30人程度が上限となる。50人を超える場合にはクラスを分けて実施するか、複数のファシリテーターで担当する必要がある。

２．体験学習の原理

本プログラムのスキル訓練は体験学習によるエクササイズによって構成されている。体験学習の目的は、集団活動の中で活用できる自他のリソースについて正しい認識を持ち。人間関係や集団の中でそのリソースを有効に活かすためのスキルを身につけることである。体験を学習につなげるためには、自分の体験したことに対する深い洞察（気づき）が必要となる。そのため、一つのエクササイズは体験活動・リフレクション・仮説化の３段階から成る。参加者にはあらかじめこのプロセスについて説明し、特にリフレクションや仮説化の重要性について理解を深めておく必要がある。

体験活動：体験学習では、ファシリテーターの意図する感情、欲求、認知、行動等を生起させる可能性の高い体験活動が設定される。体験活動の内容は一見すると現実の生活場面からはかけ離れているように思われるものも多い。しかし、内容は新奇で非現実的に見えても、それに対処するためには自分の中に既にあるスキルやリソースを活用して対処するしか方法はない。新奇な場面を利用するのは、参加者を自分の中にあるスキルやリソースに対して自覚的にするための手段のひとつである。体験学習の内容はすべて参加者の持つ特定のスキルやリソースに焦点を当てられるよう工夫されており、参加者はたとえ非現実的に思えても、積極的・自発的に関与し、真剣に取り組むことが求められる。

なお、本プログラムで使用する体験活動の多くは、過去の類似したプログラム等から引用したもので、決してオリジナルなものではない。これまでの試行的実践（古屋・懸川, 2010）を踏まえて、制約条件の中で実施することができ、多くの参加者が興味を持って参加できたものから選択されている。ファシリテーターは参加者の活動への興味や関心が高まるよう、実態に併せて活動内容に変更や工夫を加えても良い。

リフレクション：体験活動による学習を定着・深化させ、さらに現実の生活場面への転移を促進するためには、体験活動後のリフレクションが必要である。リフレクションで重要なことは、体験活動の中で何が起こっていたのか、ありのままに反省し言語化してみることである。そのために、リフレクションではノートや所定のワークシートを利用して個人の行動記録を残し、また活動中に感じたことや考えたこと等、行動に表れなかった内的体験についてもできるだけ正直に言

語化して書き留めておくよう促す。リフレクションに慣れていない参加者の中には、自分のしたこと（行動）しか書けない者もいる。そのような参加者には、「面白かった・つまらなかった」といった簡単な感想も大切なリフレクションであること、それを元にして何がどのように面白かった（あるいは、つまらなかった）のか思い出して書くように励ますと良い。

個人のリフレクションの後、小グループに分かれてリフレクションの内容を互いに発表し話し合うためのシェアリングの時間を設ける。シェアリグの中で気づいたことや感じたことなどもワークシートに書き込むよう指導しておく。代表的なリフレクションの内容については、提出用のコメント用紙に一言ずつ記入してもらってファシリテーターに提出させたり、小グループの代表にまとめて発表してもらったりして、クラス全体でもシェアリングする。

仮説化：仮説化とは、体験活動で起こったことを、現実の生活場面と結びつける作業である。内容によっては、参加者に「普段の生活の中で似たような経験をしたことはないだろうか？」といった問いを投げかけるだけでも仮説化を導くことができる。課題によってはファシリテーターのアドバイスや示唆が必要な場合もある。ファシリテーターは活動を通してどのような体験が起こることを意図していたか、体験の中でどのようなことに気づいて欲しかったのか、またそれはどのような現実の生活場面と関係があるか、等について、参加者のリフレクションの内容を踏まえて解説し、仮説化を助ける。

仮説化のプロセスは体験活動での参加者の経験を踏まえてなされるので、その内容は人によって異なっていることもある。それは、人それぞれ持っているリソースやスキルに個人差があることによる。そのため、ファシリテーターは参加者一人ひとりの体験を尊重し、特定の仮説化をおしつけることのないよう注意する必要がある。なお、大学の授業等で実施する場合には、「体験学習から学んだこと」といったレポート課題を出し、参加者が実際にどのような仮説化を導いたのか確認する方法がある。

体験学習の実施例：ここでは、エクササイズ「流れ星」（星野, 2003）を例に、体験学習の中で生じる洞察（気づき）のプロセスを示す。

体験活動：課題はファシリテーターの指示に従って用紙（A４判大）に絵を描くことである。ただし、消しゴムの使用、作業中の質問、他の参加者との会話は禁止される。参加者はまず右上から左下に落ちていく大きな流れ星を描くように言われる。これによって、多くの参加者は言われた通り用紙いっぱいに流れ星の絵を描いてしまう。しかし、その後も「茅葺き屋根の家」「大きな池」「大きな木」「月」「鳥（雁）」等を次々と指定された場所や方向に描くよう指示される。絵を描き終えたところで、ファシリテーターは指示通りに描けたかどうか確認する。ほとんどの場合、最後に完成した絵は人によってばらばらで、しかもバランスを欠いた稚拙なものとなる。つまり、この課題では指示された通りにできないこと、つまり失敗を体験することが意図されているのである。

リフレクション：参加者はまず個人で絵を描いていた時の気持ち、出来上がった絵の感想、他の人の絵を見て感じたことや考えたことなどを思い出してワークシートに記入する。次にグループに分かれてワークシートに記入したことに基づいて話し合い、最後に全体でシェアリングする。この段階で出てくる感想としては、「最初の星で失敗した」「心理テストみたいで結果が楽しみだった」「自分は絵が下手だからいやだった」「上手に描いている人がいてびっくりした」「描いているうちに腹がたってきた」「みんな月の形が違う」「雁がどんな鳥かわからない」等がある。ファシリテーターはシェアリングの途中で、多くの人が「困った・難しい」と感じたこと、「うまくできなかった」と思っていることを取り上げ、そのように感じた理由についてリフレクションを深めるよう指導する。

仮説化：この課題は仕事を難しくさせるさまざまな要因について洞察を深めることをねらいとしている。絵を描いている時、「困った・難しい」と感じた原因は大きく分けて２つある。ひとつは、絵が下手なこと（能力不足）や指示されたもの（たとえば「茅葺き屋根」や「雁」）を知らなかったこと（知識不足）、つまり個人の持つリソースの不足である。しかし、この課題ではたとえ能力や知識があっても上手に描けるとは限らない。言うまでもなく、課題を難しくしていたもう一つの原因は、ファシリテーターの指示の出し方（一方向的コミュニケーション）が悪かったことである。そこで参加者に対して「では、どうすれば上手に描くことができるだろうか？」と問いかければ、「最初に全体を説明しておく」「途中で質問できるようにする」といった回答が期待できるだろう。これによって、コミュニケーションの取り方、すなわち人間関係が課題をやりやすくすることもあれば、難しくすることもあるという洞察が得られる。現実の生活では、誰もが仕事や作業で「困った・難しい」と感じた経験を持っているはずである。また、教員志望の学生や現職教員であれば、自分の指示の出し方が子どもたちを困らせる原因になっていたかもしれない出来事を思い出すこともあるだろう。そのようなケースを分析してコミュニケーションや人間関係の問題に気づき、どうすれば良かったのかを考えることができれば、この体験学習は成功

したと言える。

３．対話的アプローチの原理

スキル訓練プログラムの効果を定着させるために、本プログラムではできるだけ現実場面に近い課題を設定し、訓練を通して身についた諸スキルを実際に使ってみる体験を組み込んだ。それが最後に設定されているプロジェクト・チーム体験である。

学級集団や職場集団など、集団での目標遂行を求められる組織においては、話し合いや会議、打ち合わせを重ねることでさまざまな物事が決定され、その決定を全員で実行する。ところが集団には異なる立場や考え方の人が混在し、時には相反する利害関係のある人同士が含まれる場合も多い。そうした場合、話し合いでは満足のいく結論や合意が得られず、収拾がつかない事態になることもある。一方で、リーダーによるトップダウンや、外部からの圧力など一部の限られたメンバーによって課題解決を進める方法では、全員の合意を得ることが難しく、全体に影響を及ぼすために長い時間が必要となることもある。

それに対して、近年、従来からの固定的・階層的組織論に代わる新しい組織変革のアプローチとして、組織がもつ利点や長所、魅力、希望や夢といった前向きな可能性に焦点を当て、そうしたポジティブな側面を最善な形で引き出し、実現するにはどうしたらよいのかをメンバー全員が追及していくポジティブなアプローチが注目されている（Lewis, 2011）。また、そのような組織づくりを目指して、メンバー全員による対話（dialogue）をベースとしたいくつかの手法も提案されている。たとえば、ワールドカフェ（Brown & Isaacs, 2005）、オープンスペース（Owen, 1997）, AI（Appreciative Inquiry; Whitney & Trosten-Bloom, 2002; Watkins, Mohr & Kelly, 2011）、フューチャー・サーチ（Weisbord & Janoff, 2000）などである。

香取・大川（2011）はこれら一連の手法をホールシステムアプローチ（Adams, Adams & Bowker, 1999）に基づく手法として位置づけ、これらには「学習する組織」（Senge, 2006）と多くの共通点があると指摘している。学習する組織とは個々のメンバーが学習の主体であり、何を目標に、何を学ぶのか（そしてどのように組織を変えていくのか）ということを、メンバー自身が発見していく組織である。このように対話を中心として学習する組織づくりを目指すアプローチを、ここでは対話的アプローチ（dialogue approach）と呼ぶことにする。その原理は、「共に考える」力を引き出し、互いの話にじっくり耳を傾け、複雑な問題をさまざまな観点から集団で探求することにある。本プログラムの参加者は、最後のプロジェクト・チーム体験において、この対話的アプローチを原理とした集団活動を体験する。参加者は個別のスキル訓練の成果を活用し、現実に直面している課題解決を図るような集団活動を展開することを通して、自分自身のスキルを定着・伸張する機会を得るだけでなく、自分自身が心理教育的集団のリーダーまたはファシリテーターとして参加者の成長を促すような活動を計画し、運営する経験をすることができる。

なお、教師や保育者には、その専門職像として「反省的実践家」（ショーン，2001）が挙げられるように、自らの実践を対象化し、自ら学び続ける能力が求められている。そのため、このようなアプローチは、養成課程における教育はもとより、採用後の現場での継続的な研修と自己研さんの機会に実施すれば、教育・福祉に携わる現職の教師・保育者の資質向上にも貢献する可能性がある。特に、この技法の一つであるワールドカフェについては、既に教育・福祉分野での活用が試みられている。たとえば、和田ら（2010）は対話型アプローチの保育現場や保育者養成への学びへの適用を提案し、実習事後指導（利根川ら，2011；和田ら，2012；上村，2012）や、授業（音山ら，2012）、教員（上村ら，2011）、保育士養成校教員と保育者との合同研修（Uemura, *et al.*, 2011）、保育者研修（井上ら，2010；音山ら，2011）等でワールドカフェを実践した報告がなされている。このうち、学生と保育者を対象としたカフェの実施前後の比較においては、実習体験の振り返りや保育者効力感、集団雰囲気などにポジティブな変化が認められている。

Ⅳ．訓練プログラム

１．概　要

訓練プログラムは大きく分けると講義、スキル訓練及びプロジェクト・チーム体験の３つのパートから構成される。講義にはプログラムへのガイダンスが含まれており、またプロジェクト・チーム体験はスキル訓練の総まとめとして位置づけられることから、この順序は変更できない。スキル訓練はさらに自己理解と他者理解、コミュニケーション・スキル訓練、そして集団活動スキル訓練の３部に分かれており、この順序にも意味がある。次にその概要を示す。

パートⅠ　講義：講義の目的は２つある。一つは訓練プログラムへのガイダンスであり、もう一つは集団の特質と集団活動におけるリーダーシップの役割について参加者の認知的知識と理解を深めることである。

パートⅡ　スキル訓練：本プログラムではリーダーシップを発揮する上で必要な基本的なスキルとして、自己理解と他者理解、コミュニケーション・スキル、

集団活動スキルという３つのスキル群を考えた。

自己理解と他者理解：ここでは、それぞれ異なる個性を持つ人間として自己と他者に焦点が当てられる。個性によって、個人は社会的関係の中で固有な貢献を果たすことができる。その意味で、個性とは個人の持つ社会的リソースであるとも言える。リーダーには、自他の社会的リソースを正しく理解し、集団活動の中でそれを発揮できるよう促すことが求められる。

コミュニケーション・スキル：コミュニケーションはそのような自己と他者との二者関係の中でなされる社会的営みであり、コミュニケーションによって個人の持つリソースが他者のために差し出され、他者に受け取られる。提供され、受容されたリソースの質や量が二者関係の特徴を決定する。

集団活動スキル：以上の個人および二者関係での体験を経て、最後に経験されるのが集団活動である。集団は二者関係の累積ではない。最も大きな違いは、二者関係の中では比較的容易になされた個別的配慮や調整が、集団関係の中では複数の人を相手に行わなければならないことである。加えて、集団全体で取り組むべき課題や目標があり、そのために自他の持つリソースを効率よく動員し、統合していく必要がある。プログラムの中では、集団活動の中で自分の持つリソースを提供する活動から、集団目標の達成のためにメンバー間の関係を調整しながら自他のリソースを活用する活動まで、ステップを踏んで体験することができる。

パートⅢ：プロジェクト・チーム体験

対話的アプローチに基づくプロジェクト・チーム活動を通して、より現実に近い場面で、自分の持つリソースをチームの目標達成に向けて効率的に発揮し、集団に貢献することを体験する。

２．パートⅠ：講　義

訓練プログラムの中で講義は重要な構成要素であり、参加者には次の３点について教授する。第１に、講義は集団活動においてリーダーシップが果たす役割について基本的な知識を習得するために行われる。特に、代表的なリーダーシップの理論やモデルについて学び、リーダーによって集団が変わること、優れたリーダーの持つ特徴や資質について理解しておくことが必要である。このような知識は、自分が経験してきた集団活動を振り返って自他の行動を点検する上で役立つだけでなく、後で経験することになる集団活動の中での気づきを促進し、より深いリフレクションをもたらすだろう。第２の目的は、訓練プログラムの目指していることについてあらかじめ見通しを持ち、動機づけを高めることである。特に、一人ひとりが自己理解に基づいて自分の課題を意識しながらプログラムに臨めるよう、十分なガイダンスを実施しておくことが必要である。講義の中で具体的なエクササイズ内容にまで踏み込んで説明することはない。エクササイズでの体験に対して自覚的になることが大切であることを強調し、リフレクションと仮説化の意義について理解を深めておく。最後に、プログラムの最終課題であるプロジェクト・チーム体験について取り上げ、共通の問題意識を醸成しておく。これはガイダンスの一部として実施することもできる。プロジェクト・チーム体験では、スキル訓練とは異なり、参加者は訓練を受ける受動的な立場として係わるのではなく、その活動の中で自ら集団活動のリーダーまたはファシリテーターとして自発的に行動することが大切になる。

ここでは３時間を講義に充てるものとして、具体的な講義プログラムの内容例を示す。

Ａ．１時間目：オリエンテーション

①　リーダーシップとは何か

離接型課題における集団意志決定の例や古典的なリーダーシップ研究である White らのリーダーシップ・スタイルの研究などを紹介し、個人活動と集団活動の違いやリーダーの役割について説明する。

②　リーダーに必要な資質

暗黙のリーダーシップ理論（implicit leadership theory）などを手がかりに、優れたリーダーの持つ資質について考える。

【講義課題】小論文

「私が出会ったリーダー（過去に出会った優れたリーダーと思われる人について）」、「リーダーとしての私（自分がリーダーとして活動した経験から、成功したことや失敗したことなど）」といったテーマでエッセイを書き、グループに分かれて話し合いをする。

Ｂ．２時間目：リーダーシップ論

社会心理学における代表的なリーダーシップ理論について講義を行う。取り上げる理論としては、社会的勢力論、三隅の PM 理論、条件即応理論、変革型リーダーシップ論などがある。

【講義課題】小テスト

知識、理解の定着を図るため、15～20分程度でできる小テストを実施し、自己採点させる。これは講義の前に予告しておき、次の時間の最初に実施しても良い。

Ｃ．３時間目：プログラムガイダンス

①　訓練プログラムの概要説明

プログラムは講義、スキル訓練、及びプロジェクト・チーム体験の３つのパートから構成されていること、スキル訓練では個別のスキルについて体験学習がなされること、最後のプロジェクト・チーム体験では参加者が直面している現実的な課題が扱われること等を説明する。

② 体験学習の進め方

スキル訓練で実施する体験学習の進め方についてガイダンスを実施する。体験するだけでは学習に繋がらないこと、学習のためには体験に対する振り返り（リフレクション）、言語化とシェアリング、それに基づく仮説化が必要であることを説明する。

【エクササイズ】体験学習の練習

エクササイズ「流れ星」（星野，2003）や「トラストフォール」（國分・國分，2004；福井，2007）のような、短時間で実施できる体験学習を実施し、リフレクション（言語化、シェアリング）、仮説化の流れを体験する。

３．パートⅡ：スキル訓練

スキル訓練のパートでは、個別のスキルを取り上げて体験学習を行う。スキル訓練は原則として１テーマについて１授業時間（90分）で実施するよう計画されている。

Ａ．自己理解と他者理解

自己理解と他者理解を深め、あわせて参加者間でのラポールの形成を目的にした体験学習を行う。そのためのエクササイズは数多く考案されているが、ここでは自己理解と他者理解のいずれにも役立つものを選んだ。ペアやグループで実施するものについては、原則として未知の人同士を組み合わせて行うように工夫する。

【エクササイズ】“Who am I？”テスト・二十答法

材料：自己概念の測定に使われる二十答法（福島，2005；松原、1999）を利用する。文章完成法の要領で、「私は」の後に続く文章を20個書いてもらうワークシートを用意する。

手順：① 教示に従ってテストに回答を求める。

② 回答が終わったら、グループに分かれて他の人の前で読み上げる形で発表し、質問を受ける。１人の発表者に対して、聞き手は全員が最低一つの質問をしなければならない。また、それについて感想を述べても良い。

バリエーション：数に制限を設けず、一定時間の中でできるだけ数多くの回答を求めるという方法も考えられる。また、自分の持つリソースへの自覚を高めるためには、「私は」の形ではなく、「私は……が好きです」や「私は……が得意です」といった刺激文で回答を考えさせる方法もある。

リフレクションと仮説化：参加者の中には20個の回答を作るのに困難を感じる人もいる。そのような人には、文章の末尾を「……である」に限定せず、いろいろなパターン（……が好き・嫌い、……できる・できない、……が得意・苦手、いつも……する、……したい、……なりたい）が考えられることを教える。仮説化にあたっては、回答の内容を分類する枠組みなどを紹介して、参加者が自分の自己概念の分析するのを助ける。また、質問したり感想を述べ合う中で経験したこと（たとえば、「共通の趣味が見つかってうれしかった」「意外な特技があることを知って驚いた」）についてリフレクションさせることも自他のリソースへの気づきに繋がる。

【エクササイズ】「私の取扱説明書」

材料：「私の取扱説明書」を書くためのワークシートを利用する。

手順：① 教示に従って「私の取扱説明書」を書く。

② グループに分かれて他の人の前で読み上げる形で発表し、質問を受ける。１人の発表者に対して、聞き手は必ず最低一つの質問をしなければならない。また、それについて感想を述べても良い。

③ グループの中で上手な取扱説明書が書けた人を一人選び、全体の前で発表してもらう。

バリエーション：書くための所要時間に大きな個人差がある。時間制限をしても、書く上で非常に困難を感じて完成できない人がでてくる可能性もあるので、作成作業は宿題にして準備させておくことが必要な場合もある。その場で書かせる場合には、分かりやすい例を紹介したり、どのような情報を盛り込むと良いのかヒントを与えておく必要がある。どうしても書けない人には、「自分を動物（機械）に喩えたら」何がふさわしいかを考えて書くようにアドバイスする。

リフレクションと仮説化：“Who am Ｉ？”テストや二十答法とは異なり、この課題では人間関係の中での自己にもっぱら焦点が当てられる。これによって個性が社会的リソースであることが理解しやすくなる。書いている時や他の人の発表を聞いて気づいたことや感じたことについてリフレクションする。自分は人間関係の中でどのような役に立つことができるのか、人のために何をしてあげられるのか（機能・性能）、あるいは逆に、自分は人間関係の中で何を必要としているのか（餌・燃料）、他の人からどうしてもらいたいと思っているのか（世話・手入れ）といった点について新しい気づきがあれば成功である。

【エクササイズ】エゴグラム

材料：市販のエゴグラム（たとえば、東京大学医学部心療内科 TEG 研究会，2006）を利用する。芦原（1992）を利用しても良い。

手順：① エゴグラムに回答する。

② 結果は参加者自身が自己採点してプロフィールを完成する。ファシリテーターはエゴグラムの仕組みと結果の解釈方法について分かりやすく解説し、参加者はそれを参考に自分の結果について所見を書く。

③　その後で、近くの人同士で結果を見せ合い、結果が自分やその人によく当てはまっているかどうか、感想を述べあう。

バリエーション：交流分析のゲーム分析の手法を取り入れ、特定の自我状態の特徴を示すような役割に分かれてロールプレイをする。たとえば、友だちから何かを頼まれた時（「授業のノートを貸してほしい」と頼まれた時）、あるいは学校での子どもとのやりとり（子どもから相談された時、子どもが掃除を怠けている時）、それぞれの自我状態が高い人であればどのように行動しやすいかを考えさせ、実際に演じさせる。

リフレクションと仮説化：エゴグラムの解説では、自我状態とは人間関係の中で自分の持つリソースを発揮する時のやり方を示しており、結果に示されているのは人間関係パターンの得手不得手であると説明する。また、相手がどのような自我状態にあるのかを理解すると、人間関係が理解しやすくなることについても触れる。また、自己所見を書く時には、①自我状態はいわゆる性格のような安定的・固定的なものではなく経験や訓練で変化するものであること、②自分の中で高く出た自我状態を無理に抑える必要はなく、低い自我状態を高くすることが大切であること、③そのための方法として、自分が低かった自我状態で高かった人の普段の行動を参考にすると良いことに触れ、単に結果の解釈だけでなく、今後、日常生活で気をつけたいことについても記載するよう指導する。

【エクササイズ】他己紹介

自己紹介ではなく、他人になりかわって紹介する課題である（福井，2007）。

手順：①　グループに分かれる。

②　グループの中で、紹介する人と紹介される人のペアを決める。その際、自分が紹介する相手と自分について紹介してくれる相手は別の人になるようにする。

③　5～10分程度、紹介する人が紹介される人について取材する。役割を変えて２回行う。１人の人が取材する側と取材される側を経験することになる。

④　グループの中で順番に他己紹介をする。

⑤　紹介された人は紹介内容について訂正や補足説明をして、感想を述べる。

バリエーション：細かい手順のバリエーションとして、取材の時にメモをとることを許可するかどうか、また紹介する時にメモを見ることを許可するかどうか等について条件を設定することができる。また、紹介する時に「この人は」という形で紹介する方法と、その人になりかわって「私は」という形で紹介する方法が考えられる。後者の方法で、紹介される人が全員の前に立ち、紹介する人はその陰で「私は……です」という形で紹介する形式が薦められる。

リフレクションと仮説化：紹介する側として体験したこと、紹介される側として体験したことについてそれぞれリフレクションする。紹介する側としては、他の人の他己紹介の様子と比較してみて上手に紹介できたと思えた人とそうでない人がいるだろう。この体験を通して、他の人を紹介する時には、紹介される側の個性だけでなく、紹介する側の個性も発揮されることに気づくことが重要である。仮説化では、他者理解とは人間関係の中で相手の個性すなわち社会的リソースを引き出すスキルであることを説明し、上手に紹介できたケースを参考に他者理解を深める方法について考えさせる。紹介される立場からは、どのように紹介されるか「不安」を感じたこと、上手に紹介してもらえて「うれしい・照れくさい」と感じたことなどが言語化される。仮説化では、紹介された内容は他の人が関心をもってくれる重要な社会的リソースであり、豊富なリソースを持つことが人間関係を深める上で大切であることに気づけるようにする。

Ｂ．コミュニケーション・スキル訓練

集団活動を促進するために必要な３種類のコミュニケーション・スキルについて体験学習を実施する。

⑴　伝達スキル

伝達スキルは情報を正しく的確に他者に伝えるためのコミュニケーション・スキルである。具体的には、①伝えるべき内容を正しく把握し、②その内容を整理して秩序立て、③相手に理解しやすいように表現するスキルから成る。

【エクササイズ】伝達ゲーム

材料：丸、四角、三角等、複数の幾何図形を複雑に組み合わせた課題図形（Ａ５判大）を２種類用意する（Sato & Matsushima, 2006）。上半分に説明文を書く罫線、下半分に再現した図形を書く枠を印刷したワークシート（Ａ４判大）を利用する。

手順：①全体を２つのグループに分け、他のグループの作業が見えないように席を分ける。

②　ファシリテーターは各グループに異なる課題図形の描かれた用紙を配布し、参加者は他の人がそれを読んで正しく再現できるような説明文を書く。

③　説明文を別のグループの人に読んでもらい、図形を再現してもらう。その際、読む人は説明文を読みながら、分かりやすかったところ、分かりにくかったところ等をマークしてアドバイスやコメントを書いて返却する。

④　説明文を書いた人は再現された図形を点検し、10点満点で自己採点する。

バリエーション：正しく再現できない人が多い場合には、アドバイスやコメントを参考にその原因を分析し、同じ課題図形を使ってもう一度説明文を書き直して再

現を求めることを繰り返す。正解が得られるまで続けても良い。知らない人に読んでもらう前に、同じ課題図形について説明文を書いた人同士で交換し、互いにアドバイスし合う作業を入れると、正解が早く得られる。

リフレクションと仮説化：小グループで互いに作成した説明文を交換して感想を述べあったり、上手に再現できた説明文を全員の前で発表してもらい、正しく情報を伝えるための工夫や注意すべきポイントについてリフレクションする。正解が得られない原因には、伝えるべき内容（大きさ・方向・傾きなどの情報）が含まれていないこと、内容が整理されていないこと（前後の関係が分からない）、表現があいまいであったり理解しづらいこと（「大きな円」「その中に」）、等がある。また、この課題における人間関係はエクササイズ「流れ星」に類似している。仮説化の時、「流れ星」を経験している参加者にはその時の体験やリフレクションを想起させることで、日常生活や教育場面でコミュニケーションに問題があるために課題が困難になった経験と結びつけて考えやすくなる。

⑵　アサーション・スキル

　自分の感情、欲求、要望や期待を、相手の立場や気持ちに配慮しながら、敵対的にならずに的確に伝えるためのコミュニケーション・スキルである。アサーティブでないことは２つの形で現れる。つまり、攻撃性（aggressiveness）と受動性（submissiveness）である（Deluty, 1981, 1983; LoPresto, & Deluty, 1988）。攻撃性とは、他人を犠牲にして自分の利益を主張することであり、受動性とは相手の感情や権利を優先し、自分の権利や感情を否定する傾向を指す。

【エクササイズ】ロールプレイ

材料：アサーティブネス・チェックリストを用意し、セッションの最初に回答を求め自己採点させる。その他に、アサーティブネスの解説と具体的な場面例（例：友達が待ち合わせの時間に遅れてきた場面）が書かれたプリント、及びシナリオ作成のためのワークシートを使用する。

手順：ファシリテーターは解説プリントに基づきアサーティブネスについて説明し、次にチェックリストの自己採点結果から自分の特徴を理解するよう促しておく。次に、ロールプレイの課題を説明し、ロールプレイに慣れていない参加者が多い場合は、ここで具体例を題材に練習しておく。

①　ロールプレイをする４人のチームを作る。

②　場面例を参考に、生活の中で実際に経験する可能性のある場面を選び、そこで考えられる攻撃的、受身的、及びアサーティブなやりとりの台本を作る。

③　各チームは順番にロールプレイによるプレゼンテーションを行う。役割は、３人がそれぞれ攻撃的、受身的、及びアサーティブなコミュニケーションを取る役割を、残る一人は共通の相手の役割を分担する。ファシリテーターは見ている人の一人を指名して、プレイヤーがどの役割の台本を演じたのか答えを求める。

バリエーション：場面例の選択にあたって、同じ場面について複数のチームで別々に台本を考えさせると、同じ役割でも違った対応の仕方があることに気づくことができる。また、参加者が教員志望学生や現職教員の場合には、児童生徒の不適切な行動（例：掃除をなまける、授業中に私語をする等）や保護者からのクレームに対処しなければならなかった体験を台本に取り上げることもできる。

リフレクションと仮説化：各チームで作成した台本が指定された攻撃的、受身的、及びアサーティブな役割に合ったものとなっていたかどうか、ロールプレイでの様子も含めてリフレクションする。特にアサーティブとされた台本について、メッセージを受け取った側がどのように感じるかを想像してみる。メッセージの内容だけでなく、その言い方や伝え方のノンバーバルな特徴も受け取り方に大きな影響を与えることにも注目させる。

⑶　傾聴スキル

　情報を伝えること、自分の気持ちを表現することに加えて、効果的コミュニケーションのもう一つ重要な要件はコミュニケーションの受け手の側の行動にある。特に人を育てる集団においては、送り手の発するメッセージに耳を傾け、正しく理解し、共感的に受け取ることがリーダーに求められる条件となる。

【エクササイズ】フィードバック訓練

手順：①　鏡になる：２人一組になって自己紹介し合う。内容には名前の他、自分の専攻・専門、趣味・特技、好きなもの等について２～３の情報を含むようにする。その後で聴き手は「あなたが言いたかったことは○○ということですか？」という形でフィードバックする。話し手はフィードバックが的確であれば「はい、そうです」と回答し、的確でなければ「いいえ、違います」と回答する。聴き手は「いいえ、違います」と回答されたら、改めてフィードバックし直す。

②　要約する：同じ２人一組で自由に会話する。その際、聴き手は「あなたの話をまとめると○○ということですか？」という形で要約する。話し手は要約が的確であれば「はい、そうです」と回答し、的確でなければ「いいえ、違います」と回答する。聴き手は「いいえ、違います」と回答されたら、改めて要約し直す。

③　要約するⅡ：４人一組で自由に会話する。その際、３人の聴き手が順番に「あなたの話をまとめると○○ということですか？」という形で要約する。全員の

フィードバックが終わったら、話し手は誰が最も的確に要約してくれたか、なぜそう思ったのかを説明する。
④　共感する：4人一組で「最近の困った出来事、迷った出来事」あるいは「今、困っていること、迷っていること」をテーマに会話する。その際、3人の聴き手が順番に「あなたの話を聞いて私が思ったことは〇〇ということです」という形で回答する。全員の回答が終わったら、話し手は誰に最も共感してもらえたと思ったか、なぜそう思ったのかを説明する。
バリエーション：最初の自己紹介では、聴き手からのフィードバックの後、自己紹介の内容について必ず質問するように指示することができる。その場合、話し手は聴き手からの質問に対して「あなたが質問したかったことは〇〇ということですか？」という形でフィードバックし、「はい、そうです」という返事が得られてから質問に答える。その答えに対しても、質問した聴き手は同様にフィードバックしなければならない。「要約する」セッションでは、未知の人同士の場合、自由に会話させても話題に困ることがあるので、会話内容についてあらかじめテーマを決めておくとスムーズに会話を開始できる（たとえば、休日の過ごし方、研究テーマ、面白かった授業について、等）。
リフレクションと仮説化：話し手と聴き手の立場から、感じたことや考えたことについてリフレクションする。聴き手の立場からは、「話を憶えておくのが大変だった」「上手に要約するのは難しい」「違いますと言われて困った」「同じ話でも人によって受け取り方が違うことがわかった」等の感想が出てくるだろう。また、話し手の立場からは「何を話したらよいか迷った」「上手に要約してくれると聞いてもらえたと実感できる」「相談に乗ってもらえてうれしかった」等のリフレクションが期待できる。仮説化では、「ジョハリの窓」を取り上げて、人間関係における自己開示とフィードバックの意義について説明する。

C．集団活動スキル訓練

集団活動の中で自分の持つ社会的リソースを活用して、集団目標の達成に貢献することを経験する。集団課題の異なるタイプで集団活動を行い、それぞれの目標に合った集団活動のためのスキルとリーダーシップ・スキルについて学習する。

⑴　プレゼンテーション・スキル

二者関係の中での会話は抵抗なくできても、集団を前にして話をすることに苦手意識を抱いている人は少なくない。集団活動への導入として、一対多のコミュニケーション・スキルを取り上げる。プレゼンテーションはその目的によって情報提供型プレゼン（聞き手に情報を提供し、最低限の理解をしてもらうためのプレゼン）、説明型プレゼン（聞き手に活動の方法やステップを教えるためのプレゼン）、および説得型プレゼン（聞き手の行動や考え方を変化させるためのプレゼン）に分けられる。情報提供型プレゼンの典型は学校の授業であり、本プログラムで想定している参加者の場合、別の機会に実際に体験済みである。また、説明型プレゼンはコミュニケーション・スキルの中の伝達スキルが応用できる。したがって、ここでは説得型プレゼンテーションのためのスキルを扱う。

【エクササイズ】「私のオススメ」
材料：説得的プレゼンのアウトラインを解説した資料と、プレゼンテーションを準備するためのワークシート、フィードバック用のプレゼン・チェックリストを用意する。
手順：資料に基づき説得的プレゼンの基本的アウトラインについて解説した上で、プレゼン課題「私のオススメ」について説明する。ここでは、参加者が他の人に推薦・推奨したいと思う活動（趣味やスポーツ、サークルやクラブ活動）、商品、作品（本・音楽・映画等）を一つとりあげ、その理由と論拠を明示してプレゼンする。
①「私のオススメ」というタイトルで、ワークシートを使いプレゼンのアウトラインを作成する。ワークシートには次のような欄が設けられており、参加者はそこを埋めていけば、プレゼンできるようになっている。
序論
・あいさつと自己紹介
・プレゼンする理由：何を推薦したいか
・基礎知識を確認する：プレゼンの前提となる知識の確認
・概要：アイデアの予告
本論
・アイデア（主張）とディテール（論拠）
　本論は、アイデア（推薦する理由・主張に当たる）とそのディテール（理由の説明・主張を支持する論拠）から成る。ここでは、アイデアを3点、各アイデアについてディテールを3点（全部で9点）用意する。
結論
・要約：本論の要約とまとめ
②　グループを作り、その中で順番にプレゼンする。最後に質疑応答の時間を作り、誰か一人は質問しなければ終わらないことにする。聴き手はプレゼン終了後、チェックリストで評価して本人にフィードバックする。
③　グループの中で評価が高かった人には、全体の前でプレゼンしてもらい、良かった点について意見を出してもらう。
バリエーション：プレゼン課題については、旅行やレク活動プランの提案、自己アピール等、さまざまなバリエーションが考えられるだろう。自己アピールを課

題にすれば、自己理解と他者理解にも繋げることができる。アイデアとディテールはそれぞれ3つとしたが、数を制限せず、時間制限の中でまとめさせる方法もある。

リフレクションと仮説化：プレゼンに慣れていない参加者にはあらかじめファシリテーターが模範となるプレゼンをしておく。アウトラインを組み立てる段階でアイデアやディテールが思いつかない参加者には、自分が詳しく知っている事柄をテーマに選び、知っている情報がディテールとなるようにアイデアをまとめていくようアドバイスする。また、グループでのプレゼンテーション中、ファシリテーターは巡回しながらプレゼンの内容やスピーチの仕方の両面について、コーチングの技法を用いたアドバイスする。リフレクションでは、プレゼン内容だけでなく、チェックリストで評価された自分のプレゼンの仕方（声の大きさや抑揚、視線、話す速さ、ジェスチャー等）について振り返る。また、上手なプレゼンテーションを聞いて気づいたこと、アイデアのまとめ方やディテールの設定について学習したことをまとめさせる。仮説化では、ノンバーバル・コミュニケーションの重要性や説得的コミュニケーションに関する社会心理学的知見などを紹介する。

⑵　課題解決スキルⅠ（加算型課題）

集団活動の充実のためには、メンバーがそれぞれ自分の持っているリソースを集団に提供することが必要である。メンバーの持つリソースの総量によって集団の生産性や成果が決まる課題を加算型課題と呼ぶ。加算型課題の代表がブレーンストーミング課題であり、そこでは集団としてできるだけ多くのアイデアを出すことが求められる。しかし、ブレーンストーミングについては相互作用が生産性を抑制してしまう可能性があること、アイデアの質的側面の評価が参加者自身ではできないこと、えてして設定される課題が陳腐であること（古新聞紙の利用法、指が6本になったら、等）等の理由から、体験学習のための集団活動としては適切ではない。そこで、本プログラムで採用したのが視点取得課題である。この課題では、一つの出来事や対象に対して、できるだけ多様な異なった視点からのアイデアを提示することが求められる。この課題の利点は2つある。ひとつはアイデアを出すためには多様な視点に立って考えなければならず、そのことが集団の中で他者の視点から物事を見るスキルを訓練するための活動になることである。もう一つは、個人の取得できる視点には限界があるため、他のメンバーから出されたアイデアに刺激されて新しい発想を促すような創造的な相互作用が起こりやすいことである。

【体験学習】「青山玲子さんのケース」

材料：星野（2003）の「青山玲子さんのケース」を利用する。この事例では、ある会社に勤務する一人の女性が先輩女性社員からの「いじめ」を受けて、最終的に退社を決意するまでのいきさつが記述されている。内容は現実にも起こりうる職場の人間関係をめぐるトラブルであり、関係者として「青山玲子さん」の他に先輩女子社員、上司（マネージャー）、その他の同性・異性の同僚が登場する。ケースを説明したプリントとワークシートの他に、各グループには主要な登場人物名が書かれた模造紙と記入用の筆記用具を配布する。

手順：①「青山玲子さんのケース」を読み、ワークシートの「あなたなら、誰にどのようなアドバイスをしますか」という質問に回答する。

②　模造紙を使い、グループで協力して事件の人物相関図を作成する（20分程度）。相関図には説明文から読み取れる人物間の関係やできごとだけでなく、事件の背景にある登場人物の人柄や気持ちなどについても想像して書き込むように指示する。その際、「正解はないので、少しでも可能性のあること」は何でも書き込んで良いことを強調しておく。

③　ワークシートの「あなたなら、誰にどのようなアドバイスをしますか」という質問に、2回目の回答を書く。

④　グループの中で、各自が考えたアドバイスを発表し、感想を述べ合う。

⑤　グループの中で評価の高かったアドバイスを考えた人を一人選び、全体の前で発表してもらう。

バリエーション：材料となる事例についてはいろいろな工夫が可能である。教員志望の学生や現職教員が対象の場合には、学校での児童生徒の人間関係のトラブルなどを取り上げれば、そのまま児童生徒理解の訓練課題になる。職場の人間関係を想像しにくい学生には友人間でのトラブルでも良い。手順についても、ここでは集団活動を経験することで物事に対する見方や考え方が深まることを実感できるよう、アドバイスを考える作業は2回とも個人作業としたが、グループで人物相関図を完成させた後で、集団討議によりアドバイスを考えさせる方法もある。ただし、集団で意見をまとめる作業には合意形成スキルが必要となるため、この段階では難しいことが多い。また、各グループの作成した人物相関図を壁に掲示し、全員で見て回るギャラリーウォークの時間を設けると、他のグループで出されたアイデアも参考にできるので有効である。

リフレクションと仮説化：ワークシートを使ったリフレクションでは、まず自分たちのグループが作成した人物相関図の完成度と集団の雰囲気について自己評価させる。その上で、相関図作成中に感じたことや考え

たことについて振り返る。また、１回目に考えたアドバイスと２回目に考えたアドバイスを自分で比較してみて、何がどのように変わったのか、またなぜそのように変わったのか、気づいたことを書かせる。多くの場合、１回目はよくある職場の「いじめ」程度に捉えていたのが、相関図の作成を通して登場人物それぞれに配慮すべき事情があることが理解できると、２回目にはより共感的で深化したアドバイスができるようになる。仮説化では、多様な意見が集団生産性を高め、多様な意見に触れることが個人の思考を深めたことに触れ、集団で行うことの利点（プロセス・ゲイン）や集団活動が個人を成長させる可能性について考えさせる。

⑶　課題解決スキルⅡ（離接型課題）

課題タイプの異なる集団課題解決場面を経験する。ここではメンバー全員が課題解決のために必要なリソースを持ち、そのすべてを結集しないと成功できないような場面を設定し、集団の中で自分のリソースを活かす体験をする。課題の内容は、メンバーに与えられた断片情報を基に、設定された問題に対して集団として回答するというものである。この課題において、各メンバーは自分の持つ情報を適切に提供することに加え、集団として回答を出すために他のメンバーと協力する必要がある。そのため、メンバーの持つ情報を統合し、解決までの道筋を方向付けるためのリーダーシップが発揮されないと成功できない。課題のタイプとしては誰か一人でも正解を出すことができれば成功となる離接型課題であるが、情報量が多いことと、問題を解くまでのステップ数が多いことから、一人よりも集団で行った方が効率よく解決できる。

【体験学習】「おもしろレジャーランド」

材料：星野（2007）に紹介されている課題「おもしろレジャーランド」を利用する。問題は、メンバーの持つ断片情報を基に「おもしろレジャーランド」の地図を完成させ、問題に答えることである。解決に必要な情報の断片をメンバー数に分け、課題説明とルールが書かれた指示書と一緒に配布する。それとは別に、各グループには地図作成用の白紙（Ａ３大）を数枚配布する。

手順：①　メンバーはまず指示書を読み、課題・ルールと自分の持つ情報を確認する。

②　グループで課題解決する。制限時間は30分で、時間前に終わったらファシリテーターを呼ぶように指示しておく。動機づけを高めるために、早くできたグループには報償が与えられること、あるいは遅かったグループには罰ゲームが課せられることを告げる。

③　解決したグループから答え合わせをしていく。

バリエーション：星野（2007）には類似した問題がいくつか提案されているので、それらを利用して同じような集団活動を何回か繰り返し体験できる。その場合、２回目移行のバリエーションとして、同じメンバーのグループで繰り返し実施する方法、メンバーを変えた別の集団で実施する方法、あらかじめリーダーとなる人を決めた上で実施する方法、等が考えられる。同じグループで実施する時は、１回目の試行の後のリフレクションでより効率的な手順について集団で討議させ、それを２回目に試してみてその有効性を確認させる。別のグループで実施する時は、課題に入る前に、１回目の試行グループでどのように作業を進めたのかメンバー同士で情報を提供し合い、それを踏まえてあらかじめ解決手順を決めてから始める。これによって、自分のグループだけでなく、他のグループの様子についても知ることができる。また、あらかじめリーダーとなる人を決める場合は、１回目の試行での集団への貢献度についてメンバー同士で相互評価し、相対的に評価が低かった人を２回目のリーダー役にすると、自発的リーダーになれない人もリーダーを経験することができる。

リフレクションと仮説化：ワークシートを使ったリフレクションでは、まず自分たちのグループの目標達成度と雰囲気について自己採点させる。その上で、グループの全メンバーの行動についてリフレクションする。まず、自分の行動で集団の目標達成に貢献できたこと、できずに反省したこと等について気づいたことを記録しておく。次に、他のメンバー全員について、それぞれのグループに貢献したと思う行動をできるだけ具体的に上げていく。ここでは、具体的なリーダーシップ行動への気づきを深めることが目的なので、他のメンバーの行動の望ましくない面については取り上げない。シェアリングでは、順番に自分の反省点と、他のメンバーの貢献について発表していく。たいていの場合、メンバー同士で賞賛し合うことになり、それがリーダーシップ行動の強化となることが期待できる。その後で、どうすればより効率的に問題を解くことができたか、集団討議させる。集団討議の結果については、最後にグループの代表から発表してもらう。類似した課題で２回目を実施した場合には、その目的に応じたリフレクションを促すように工夫する。仮説化では、「……することは、三隅のPM理論のＭ機能に当たる」といったコメントを加えると、講義で扱ったリーダーシップ論の内容と自分の体験を結びつけることができる。

⑸　合意形成スキル

離接型課題解決スキル訓練では正解のある問題を設定し、できるだけ速くそれを解くことが集団の目的であった。合意形成では、正解のない問題について全メンバーの合意の下に集団として決定を下すことが目的

となる。体験の内容は、個人の価値観を反映するような決定問題について、まず個人決定し、次にグループでの討論によって集団決定するというものである。この活動の中で、参加者はこれまでに訓練してきたスキルをすべて発揮することが求められる。具体的には、参加者は他のメンバーに賛同してもらえるよう自分の意見をプレゼンし（説得型プレゼンテーション・スキル）、他の人の意見に対しては共感的に耳を傾けるとともに（傾聴スキル）、敵対的にならないよう質問や反論を行い（アサーション・スキル）、最後には集団目標を達成できるよう協力していかなければならない（課題解決スキル）。また、この課題は加算型課題とは異なり、対立するさまざまな意見（この課題では、多様な意見が社会的リソースとなる）をすべて採用することはできないため、集団としてより良い意見を選択しなければならない。そのためには集団目標を意識した行動（たとえば、他のメンバーの合意が得られるように説得したり説得されること、合意事項を全員に確認すること、合意のために自分の意見を取り下げたり妥協すること、等）が求められる。

【体験学習】「サバイバル委員会」

材料：課題説明用紙と個人決定・集団決定を記入できるワークシートを用意する。課題はいわゆる「救命ボート問題」である。具体的には、「客船が氷山に接触して沈没しそうになった。しかし、救命ボートに乗れる人数は限られている。ボートに乗る優先順位を決めなさい。」「核戦争が勃発した。しかし、核シェルターに入れる人数は限られている。シェルターに収容する優先順位を決めなさい。」等、参加者が興味を引くような内容であれば良い。課題用紙には、優先順位を決めなければならない10人の人物のリストと簡単なプロフィール（職業や年齢）が書かれている。この人物についても参加者の実態に合わせて設定する。そのうちの一人は参加者の年齢や立場に近い人物にしておく（たとえば、○○専攻の大学生、○○教科担当の中学教師、等）。

手順：① 課題説明用紙を読み、優先順位について個人決定する。

② 「サバイバル委員会」で30分程度の集団討論を行い、委員会として集団決定する。

③ 記者会見用の報告書を作成する。

④ 「サバイバル委員会」記者会見をして、決定を発表し、会場からの質疑に答える。

バリエーション：参加者の議論を活発にするような課題設定や人物設定を工夫することで、さまざまなバリエーションが考えられる。人物のプロフィールはできるだけ簡潔なものとし、ポジティブな情報とネガティブな情報を入れておくと意見が多様になる（たとえば、「中学教師で過去にうつ病で入院歴あり」「内科の開業医で年齢は75才」等）。グループの人数が多いと合意形成に時間がかかるため、集団討論の時間は様子を見て必要に応じて延長する。決定へのプレッシャーをかけるために、「決定できなかった場合は、誰も助からない」ことを告げておくと良い。

リフレクションと仮説化：ワークシートを使ったリフレクションでは、まず自分たちのグループの決定に対する満足度と雰囲気について自己採点させる。その後、グループの全メンバーの行動についてリフレクションしてシェアリングするまでは「課題解決スキル」の方法と同じである。その他に、課題についての感想やコメント（これは課題設定や人物設定が適切であったかどうかをチェックするための材料になる）、自分の意見が集団決定に採用された時、あるいは採用されなかった時の気持ち等についてもリフレクションを促す。仮説化では、この課題で成功するためにこれまで訓練してきたさまざまなスキルを発揮することが必要であったことに触れ、実際にスキルが発揮されていた場面を指摘して賞賛する。また、この課題では自分の主張が受け入れられずに不満を感じるメンバーが現れることも予想できるので、ネガティブな感情を受容し解消しておくことも必要である。

4．プロジェクト・チーム体験

プロジェクト・チーム体験は、対話的アプローチの原理を踏まえ、ワールドカフェとオープンスペースの手法によってメンバーのモチベーションアップから集団の課題解決プロセスまでを一括してフォローする学習プログラムとなっている。

ワールドカフェは対話的アプローチの中では比較的実施しやすく、近年では、医療・福祉（Caron, 2011; Burke & Sheldon, 2010; Stansfield, *et al*., 2010; Dellasega, 2009; Hess, *et al*., 2006; While, *et al*., 2006）、教育（Thomas, 2010; Churchman & King, 2009; 浮穴, 2010; 鶴岡, 2011）、行政（Tan & Brown, 2005）、消費者行動（Brennan & Ritch, 2010）、その他イベントや集まり（長岡, 2011; 大前, 2010）など、実践例も多い。自由でオープンな雰囲気により個人の体験や感想を表現しやすく、他者の言葉を自分の体験や考えに重ね合わせて理解したり、新たな発想に結びつきやすいといった特性は、教師の質向上における「同僚同士のチームワークを重視して全員のレベルを向上させる」という考え方（中央教育審議会, 2005）にも合致するとともに、個人レベルにおいても自身の“振り返り”に有用であると考えられる。

しかし、ワールドカフェでは、少人数の対話の積み重ねにより、アイデアや洞察の共有や相互理解を深めることはできても、集団の課題解決プロセスにまで踏

み込んだプログラムが提供されるわけではない。一方、オープンスペースは、参加者が自主的にスケジュールを決めて分科会形式のミーティングを進めていく形式を取り、参加者の当事者意識と自己組織化能力を引き出すという特徴がある。参加者は自由にテーマを発案し、スケジュール表にその分科会の時間を書き込むことで、多くの分科会を設定する。参加者は自由に分科会を移動し参加することを繰り返し、のべ２日間程度の分科会を重ねた後、全体での振り返りを行うというものである。

今回は以上のプロセスを簡略化したうえで実施し、共通する課題意識を持つメンバーからなる自発的チームを構成し、その後、このチームで課題解決のためのプロジェクトを協同で遂行する形式とした。

Ａ．ワールドカフェ

ワールドカフェの魅力は、参加者同士のゆるやかな繋がりの中で「大切な会話（conversastion that matter）」が引き出されるところにある。そのため、ワールドカフェでは「もてなしの空間」と呼ばれる自由でオープンな雰囲気を演出するためのさまざまな設定や仕掛けが用意されている。

【エクササイズ】ワールドカフェ

準備物：①　４人が座れる正方形のテーブル、なければ長机を２つ合わせる
②　模造紙（788×1085mm）
③　水性マーカー８色（以上）のセット
④　トーキングオブジェクト（会話のバトンを象徴するような、パワーストーン、大き目のボタン、南京錠など）
⑤　卓上花
⑥　コーヒーなどの飲み物、お菓子
⑦　強粘着ポストイット（75×75mm）１人あたり色の違うもの２枚
⑧　イージーリスニングのBGM
⑨　プロジェクタ、スクリーン、PC
⑩　ウエルカムボード
⑪　ホワイトボード２枚
⑫　おもてなしの雰囲気
※①～⑤はテーブル数分、⑥⑦は人数分を用意する

メンバー：①　カフェホスト（ファシリテーター、教員等）
②　テーブルホスト（カフェのなかで、テーブルごとに決められる人）
③　参加者（カフェホスト、テーブルホスト以外の人すべて）

手順：（準備）①　カフェテーマを書いたウエルカムボードを入口に置く。
②　テーブルは角度を変え、十分な席間を取り、ランダムに配置する。
③　コーヒーコーナー、プロジェクタとスクリーンのセッティングをする。
④　テーブル上に模造紙、水性マーカーセット、トーキングオブジェクト、卓上花を置く。
⑤　イージーリスニングのBGMを流し、おもてなしの雰囲気を作る。
※以上①～⑤により会場設営を終えた後、参加者を会場に入場させる。参加者に会場設営を手伝わせてはいけない（客に開店準備をさせない）。

（開始後）①　ガイダンス

進行役（カフェホスト）がワールドカフェの概要や目的、進行方法、カフェエチケットについて説明する。香取（2011）によれば、このとき何のためにカフェを行うのか、対話（ダイアログ）の考え方が参加者に十分に理解されていることが重要である。カフェエチケットとは、会話を進めていく上でのゆるやかなルールであり、「テーマを意識して話し合う」「自分の考えと経験に基づいて積極的に話す」「発言は短く、簡潔に」「理解するためによく聞く」「さまざまなアイデアをつなぎ合わせる」「模造紙にいたずら書きをしながら会話する」などがある。ここでは、これは単なる雑談ではなく、あくまでテーマを持った対話であること、お互いに積極的に話し、聞くこと、アイデアをつないだり深めたりしながら、会話を楽しむことを参加者に理解してもらうことが重要となる。そのために、きれいな石などのトーキングオブジェクトや、卓上に模造紙が用意されていることも説明する。トーキングオブジェクトは話をする人はそれを持ち、話し終えたらテーブルの上に戻すこと、それを持たない人は相手の話に耳を傾けることというルールを実行するためのものであり、模造紙は自分の考えを整理したり、アイデアをつないだり深めたりするときの手助けになるかも知れない。

なお、座席は、特定の関係者や顔見知りが同一のテーブルに固まらないことが望ましい。

②　第１ラウンド：カフェホストによる開始の宣言からは、呈示されたテーマを踏まえて、テーブルごとに自由な会話が行われる。テーマはプロジェクタに投影したままにしておき、参加者がいつでも見れるようにしておく。テーマの立て方は多様なイメージや価値観が示され、立場や経験によってさまざまな文脈が生まれることが期待できるようなテーマにする。テーマについては事前に、目的や参加者の構成を考慮しながら、十分に検討を重ねる必要がある。

ラウンド開始後は、カフェホストはテーブルの会話に原則として参加しない（カフェホストはスーパーバイザーではない）。ラウンドの終了は、それぞれのテー

ブルの話の進み具合を観察しながら、カフェホストが判断し宣言する（おおよそ30分程度）
③　テーブル移動：テーブルごとに任意の１名をテーブルホストとしてそのテーブルに残し、その者以外が他のテーブルに移動する。移動を含め10分程度の休憩とする。
④　第２ラウンド：　各テーブルともにメンバーが替わったところで、次のラウンドを始める。まず冒頭でラウンド１の会話の内容を簡単に紹介し合った後、次のテーマに進む。ここでは、第１ラウンドの会話を深め、新たな「気づき」を得ることなどがポイントとなる。ラウンドの終了は、それぞれのテーブルの話の進み具合を観察しながら、カフェホストが判断し宣言する（おおよそ30分程度）
⑤　テーブル移動：テーブルホスト以外は、第１ラウンドのテーブルに戻る、すなわち元のテーブルに「帰る」。全員が元のテーブルに帰るのではなく、さらに別のテーブルに移動してもよいし、テーブルホストを変更してもよい。時間的に余裕がある場合には、第３ラウンドで終了ではなく、それ以降もラウンドを重ねることもできる。
⑥　第３ラウンド：　最後のラウンドでは、対話を通して参加者間で認識を共有したいテーマを設定する。
⑦　ギャラリーウオーク：カフェホストが最終ラウンドを閉じた後、全員が立ち上がり、全てのテーブル上の模造紙を見て回るギャラリーウオークを行う。これにより、他のテーブルがどのような会話の様子であったのかがおおまかに把握され、全体としてどのような認識が持たれていたのかをイメージする手助けとなる。この間、カフェホストは各座席にポストイットを配布して回る。
⑧　ハーベスティング：参加者は全員テーブルに戻り、与えられたテーマに従ってポストイットにコメントを記述する。この記述には、今回の対話の鍵となる洞察（key insights）が含まれているものと考えられる。書き終わったポストイットは会場の一角のホワイトボードに貼り付け、相互に読み合うことで、それぞれの洞察を共有できる。こうした洞察の共有はハーベスティングと呼ばれ、ワールドカフェの主要な成果のひとつである。

Ｂ．オープンスペースによるチーム形成

プログラム参加者が自ら課題や検討事項を提案し、それについて他の参加者を交えて対話する機会を設けるために、次にオープンスペース（Owen, 1997）の手法を取り入れた話し合を行い、プロジェクト・チームを形成する。

【エクササイズ】オープンスペース

準備：①　［全体会］全員が円形に座れるスペースと椅子
②　［分科会］自由にミーティングができるいくつかの空間
③　模造紙（788×1085mm）、ポストイット
④　水性マーカー８色（以上）のセット
⑤　フリップボード
⑥　プロジェクタ、スクリーン、PC
⑦　ホワイトボード
⑧　飲み物、お菓子、イージーリスニングの BGM
⑨　おもてなしの雰囲気

メンバー：①　ホスト（ファシリテーター、教員等）
②　提案者（全体会のなかで、立候補制によってテーマを提案する人）
③　参加者（ホストと提案者以外の人すべて）

手順：（準備）①　全体会の会場には全員が室内の中央に向かって座れるように、椅子を円形に配置する。中央にオブジェなどを置き、自由でオープンな雰囲気を作る。
②　分科会の会場には、移動可能な椅子などを十分用意しておき、集まった人数に応じてテーブルや椅子などを配置できるようにする。
③　全体会の会場、もしくは分科会の会場から近いロビーなどに、飲み物のブースを設け、参加者が自由に飲み物などを取りに行けるようにする。
④　飲み物のブースに近い位置に、予定表を貼るためのホワイトボードを置く。

（開始後）①　オープニング（全体会）：これから何を話し合うのかを参加者が自由に提案する。提案者は複数いてもよい。提案者は検討したいプロジェクト・テーマを全員の前で読み上げる。参加者の主体的な提案が前提となるので、事前のワールドカフェで十分なモチベーションアップを図っておくことがポイントとなる。
②　分科会への移動：提案者には、会場内に設けられたいくつかの空間のひとつが割り当てられ、そこで提案されたプロジェクトについて分科会形式での対話が行われる。一通り提案が出たところで、ホストはプロジェクトごとに空間を割り当て、どこでどのような対話が行われるかを説明するとともに、クロージングの開始時間を参加者に知らせておく。
③　予定表（一覧表）の掲示：どの空間でどのようなプロジェクトの話し合いが行われているのか、いつでも確認することができるよう一覧表形式の予定表を作成し、掲示する。この一覧表はオープニングの終了後、ホワイトボードに貼る。
④　オープニングの終了：参加者は予定表を確認した上で、任意の分科会に移動する。移動を含め10分程度の休憩を取る。
⑤　分科会の開始：どの分科会でどのような話し合い

が行われるかは、全て参加者の自主性に任せられており、参加者は自由に好きな分科会に参加し、また別の分科会に移動することもできる。

これは「主体的移動の法則（The law of two feet）」と呼ばれており、「もし、自分が学習も貢献もしていない状況に気づいたら、もっと生産的になれる場所へ主体的に移動しなければならない」という考え方である。Owen（1997）はこれをハチ（bumblebees）と蝶（butterflies）にたとえている。「ハチ」はいくつもの分科会を飛び回り、他花受粉するかのようにアイデアを繋げ、対話に深みと変化を与える。また「蝶」は反対に消極的で、分科会にも参加せず、ロビーで休んでいたりするが、しばしばそうした中から新しいテーマについての話し合いが行われることもある。「ハチ」や「蝶」の存在を認め、参加者の主体性を最大限尊重しながら、自然のうちに組織化が起こるような場をつくることに重点が置かれている。

さらに、オープンスペースの進め方には、「４つの原理」と呼ばれる基本的な考え方がある。第１は「ここにやってきた人は誰でも適任者」であり、対話が成功するかどうかは相互作用や会話の質の問題であり、すなわち情熱を共有する人間がいればいいのであって、集まった人数や、どのような地位や立場の人が集まるかは問題ではないという考え方である。第２は「何が起ころうと、それしか起こることはない」であり、予想を超えるようなことが生じたとしても、それを学習の機会ととらえ尊重しようという考え方である。第３は「いつ始まろうと、始まる時が適切な時」である。これは創造性やアイデア、参加者の気持ちの高まりなどは時間の定めによって生じるのではなく、予定の時間内には生じないこともあれば、生じた時こそ、そのチャンスを逃すべきではないという考え方である。第４は「終わった時は本当に終わったのである」であり、例えば予定より早く進行し成果が得られた場合、時間が余っているからといって引き延ばすのではなく、そこで終わりにするのがよいという考え方である。

従って、分科会には、特に資格や条件を問われることなく参加でき、あらかじめ参加メンバーが決められることもない。ワールドカフェのようにラウンドごとにテーブル・チェンジがあるわけでもない。時間前に話し合いを終えることにも制約はない。こうしたきわめて自由度の高い状況のもとで、参加者はセッションの全てを学習の機会ととらえて、対話に集中することが求められる。

対話中は模造紙などにアイデアを書きながら進めると、⑦全体会のプレゼンテーションの際に役に立つ。

通常のオープンスペースでは、こうした分科会のセッションを何度か繰り返した後、対話の成果を共有した上で、実行組織を編成するため、３日程度が必要とされている。これを１～２時間程度で実施可能なものとするためには、プロジェクトの内容を比較的容易に実現可能な課題に限定したり、具体的な参考事例を明示し計画立案を容易にするなどの配慮が必要となる。⑥分科会の終了：当該の分科会が終了した場合は、予定表に終了した旨を表示するとともに、提案者および参加者は、別の分科会に移るなどする。

⑦　クロージング（全体会）：全ての分科会が終わった後、再び参加者全員が一同に会し、それぞれの対話の内容を発表し合ってその成果を共有する時間を持つ。これによりワールドカフェと同様、創造的なアイデアや知識を生み出したり、互いの理解を深めることが可能となり、さらにプロジェクトの提案者にとっては、自らが提案した課題や検討事項に対して他の参加者からのさまざまな考え方を得ることも期待できる。

C．プロジェクト活動

オープンスペースは自らの課題や検討事項を考えて個々のメンバーが提案し、自由参加で話を進めて行く点が特徴である。すなわち、そこで構成されたチームは、共通の課題意識を持つメンバー同士によって構成される主体的なチームであって、協同しながら課題解決を目指すスタートとなる集団としては最適な集団であると思われる。そこで、オープンスペースを通して構成されたグループを単位としてプロジェクト・チームを作り、そこで提案された課題解決プロジェクトを遂行する。

【エクササイズ】プロジェクト活動

準備：プロジェクトを進めるための資源

メンバー：①　リーダー（オープンスペースでの提案者）

②　メンバー（リーダー以外の当該分科会参加者すべて）

手順：この段階では、メンバーは明確な課題意識を共有しており、自分たちが何を目標に活動しているのかを熟知している。従って十分な時間的、物質的な資源が提供されれば、チーム自ら解決方法を立案し、その解決を図る活動を進めていくことができる。

異なるチームの間でプロジェクトが同時に進行するので、それぞれのプロジェクトの進捗状況を相互に理解することが重要である。これにより異なるチーム間でアイデアを出し合ったり、共通する仕事をチーム合同で行なったり、最適なメンバーを融通し合ったりして、効率よく進めることが可能となる。そのために、プロジェクトの“見える化”（可視化）を積極的に進めることが期待される。たとえば、工程を一覧表示する「プロセスチャート」や、作業の進捗状況を示す「バーンダウンチャート」、一人ひとりの気づきを見渡すこと

ができ TODO 管理ができる「改善ボード」や「アクションアイテムボード」など（富士通プライムソフトテクノロジー，2005）などを活用することが考えられるであろう。

D．チーム成果発表

プロジェクトが完了したところで、チームごとにプロジェクト成果のプレゼンテーションを行い、全体で共有する。評価は、以下の3つのステップに分けることができる。

① プロジェクトの成果の評価：プレゼンテーションの内容をもとに、プロジェクトの成果を参加者全員で評価する。プロジェクトが課題解決に貢献しているか、質の高いアウトプットが得られているか、他の参加者にも役に立つ成果となっているか、などについてそれぞれのプロジェクトを評価し、プロジェクトのメンバーにフィードバックする。この際、前述の“見える化”が進められていれば、すでにプロジェクトの状況が全員に把握されているので、プレゼンテーションが短時間で済む。

② チームの自己評価：プロジェクトの進行にあたって、プロセスチャートを作成している場合には、それに従ってそれぞれのポイントでの達成を自己評価することができる。もしくは、以下のような項目を一覧表形式にした評価シートを作成し、チームのメンバー全員で評価することも考えられる。

・チームの目標：必要なステップ（目標遂行のための必要な行動をリストアップ）
・チームの現状：できていること（①のうち、すでに達成されていること）
・チームの課題：プロジェクトで行動すべきこと（①のなかから、②を除いた項目）
・必要な行動：メンバーの役割、協力が必要なことのリスト化
・それぞれの行動の達成度
・総合評価：チームの目標は達成できたか？

③ ワールドカフェ：プロジェクト成果の評価、チームの自己評価を確認した上で、異なるチームのメンバー同士でテーブルを交えながらワールドカフェを行い、プロジェクトの反省や今後の課題について話し合いをする。これにより、プロジェクトの経験を次回につなげることができる。

Ⅴ．実施上の諸注意

本プログラムでは、自己理解と他者理解のために4種類、コミュニケーション・スキル訓練に3種類、集団活動スキルに4種類、あわせて11種類のエクササイズが用意されている。これに講義とプロジェクト・チーム体験を加えると、通常の15回授業の中に全エクササイズを盛り込むのは現実には難しい。エクササイズの順番を変更することはできないが、参加者の実態や授業の目的に合わせて一部を省略したり構成を組み替えて柔軟に対応する必要がある。次に、実際の構成例を示す。

① プロジェクト・チーム体験に5時間を充てると、講義とスキル訓練に充てる時間は10時間となる。そこで、参加者の多くが既に関連する内容を扱う授業を受講済みであれば、その内容を省略する。たとえば、リーダーシップ論、プレゼン・スキル等は他の授業でも扱っている可能性が高い。また、参加者同士が既に既知の関係にある場合は、自己理解と他者理解のエクササイズを短縮することができる。

② スキル訓練の初心者や大学の初年度生を対象に実施する場合には、プロジェクト・チーム体験を実施せずに、スキル訓練までを実施する方法も考えられる。その場合は、講義3時間、スキル訓練11時間、まとめの時間1時間で15回となる。

③ じっくり時間をとって実施できる場合、充実させたいパートは講義とプロジェクト・チーム体験である。たとえば、通年30回の授業で実施する場合は、前半15回を講義パートに5～6回、自己理解と他者理解、コミュニケーション・スキル訓練に8～9回程度を充て、後半15回は講義パートに4～5回、集団活動スキル訓練に5回程度、残りをすべてプロジェクト・チーム体験に充てる。

また、本プログラムで提案したエクササイズは原則として通常の1回の授業時間（90分）で実施できるよう計画されている。しかし、実際に行う場合には、参加者の人数や実態を考慮して時間管理に注意する必要がある。特に、あらかじめ注意しなければならない点としての次のようなことがある。

① スキル訓練においてペアやグループを作って行うエクササイズでは、できるだけ未知の人同士が組むようにしたい。しかし、最初の頃は参加者に知らない人同士で組むよう呼びかけても時間がかかることが多い。そのような場合は、短時間でできるアイスブレイク課題（たとえば、バースデイリング等）を行ってランダムなペアやグループができるよう工夫する必要がある。

② あらかじめ時間が制限されているエクササイズもあるが、特に時間制限のないエクササイズでは作業のペースに個人差があるため、遅い人のペースに合わせていると無駄な待ち時間が増えてしまう。特別に時間制限のない課題でも、おおまかな時間を指定しながら作業を進めさせることも必要である。その場合、速くできた人への指示（次の作業、ワークシートへの記入、等)、時間内にできなかった人への指示（途中でも良

い、後でやる時間がある、宿題になる、等）も付け加えておくと作業に集中できる。また、プログラムガイダンスの際、時間制限がある作業では、時間を守ることも集団活動を行う上で必要なスキルであることを強調しておく。

③ グループを使ったエクササイズでは、最後にグループごとに発表やプレゼンを求めることが多いが、発表やプレゼンの時間にも配慮しなければならない。たとえば、30人程度のクラスでは５～７グループができる。各グループにプレゼンの準備時間とプレゼンのために５分を充てるとすると、それだけで30分以上かかることになる。さらに、プロジェクト・チーム体験のチーム成果発表では、１チームに20～30分程度が必要になるので、30人程度のクラスでは少なくとも授業２回分が充てられるよう計画を立てる必要がある。

Ⅵ．意義と課題

本論ではこれまでの実践を踏まえ、心理教育的集団リーダーシップのための訓練プログラムの策定方針、基本構成および個別エクササイズの詳細等についてマニュアルとして利用できるような形で記述した。前述したように、エクササイズに取り入れた体験学習の内容にわれわれのオリジナルのものは少ない。むしろ、このプログラムの特徴はそれぞれのエクササイズのねらいを重点化し、相互に有機的関連を持たせたことと、各種エクササイズを統合する基本的な枠組みを整理したことにある。

われわれは既に教員養成課程の演習授業の一環としてこのプログラムを取り入れた試行を行い、一定の成果を得ている。この試行でのプロジェクト・チーム体験では、教育実習を前に参加者一人ひとりの解決すべき課題がテーマとなった。オープンスペースによる提案の結果、実習スケジュールや準備、あるいは子どもとのかかわり方や教科の指導法に関するテーマによって自発的なチームが構成された。授業３時間分をプロジェクト活動に充て、成果発表会を行い、全員でその成果を共有することができた。自らテーマを発見、共有し、「共に学び合うこと」を体験することが、比較的短期間の中で実現し一定の効果をみたことは、対話的アプローチによるファシリテーションが貢献したものと考えられる。このように本研究が提案するプログラムは比較的短期間で実施することができ、クラス単位、職場単位など比較的小規模の集団でも実施でき、特別なファシリテーションも必要としない。今後は授業のみならず、教育現場や保育現場などでの活用と実践が期待される。

しかし、プログラムの有効性を明らかにするためには、まだいくつかの課題が残されている。課題のひとつは、一つ一つのエクササイズの訓練効果を確認するための方法を確立し、期待される効果がどのような形で表現されるのか明らかにすることである。そのためには各エクササイズの後のリフレクションの内容を分析することが必要であろう。もう一つの大きな課題は、プログラムの効果に見られる個人差に係わる個体要因を明らかにすることである。近年、リーダーとしての資質がさまざまなパーソナリティ要因と深く関連していることが明らかにされている。これは訓練効果が期待できるタイプと、効果が期待できないタイプの人がいる可能性を示唆する。適性処遇交互作用の観点からも、本プログラムに向いていないタイプの人には、別のプログラムが提供されなければならない。これを明らかにするためには、参加者の事前の実態把握を入念に実施しておく必要がある。今後、本プログラムを利用する時には、これらの課題にもアプローチできるような新たな工夫が求められる。

文　献

Adams, W. A.（Bill）, Adams, C. & Bowker, M.（1999） *The Whole Systems Approach. Involving everyone in the company to transform and run your business.* Executive Excellence Publ.

Brennan, C. & Ritch, E.（2010） Capturing the voice of older consumers in relation to financial products and services. *International Journal of Consumer Studies,* 34, Ppp.212-218.

芦原睦（1992） 自分がわかる心理テスト：知らない自分が見えてくる 講談社.

Brown, N. W.（2004） *Psychoeducational groups: Process and practice, 2nd ed.* New York: Brunner-Routledge.

Brown, J., Isaacs, D., & World Cafe Community（2005） *The World Cafe?: Shaping our futures through conversations that matter.* Berrett-Koehler Publ.（香取一昭・川口大輔（訳）2007 ワールド・カフェ―カフェ的会話が未来を創る，ヒューマンバリュー）

Burke, C. & Sheldon, K.（2010） Encouraging workplace innovation using the ‘World Cafe’ model. *Nursing Management,* 17（7）, Pp.14-19.

Caron, S.（2011） Leadership strategies in transport team recruitment and retention. *Healthcare Quarterly,* 14（2）, Pp.83-87.

中央教育審議会（2005） 新しい時代の義務教育を創造する（答申）平成17年10月26日．第Ⅱ部第２章（１）.

Churchman, D. & King, S.（2009） Academic practice

in transition: Hidden stories of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 14（5）, Pp.507-516.
Dellasega, C. A.（2009） Bullying among nurses: Relational aggression in one form of workplace bullying. What can nurses do about it? *American Journal of Nursing*, 109（1）, Pp.52-58.
Deluty, R. H.（1981）. Adaptiveness of aggressive, assertive, and submissive behavior for children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10, 155-158.
Deluty, R. H.（1983）. Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 124-129.
富士通プライムソフトテクノロジー（2005） 実践！ IT 屋のトヨタ生産方式．風媒社．
福井康之（2007） 対人スキルズ・トレーニング：対人関係の技能促進修練ガイドブック ナカニシヤ出版．
福島脩美（2005） 自己理解ワークブック 金子書房
古屋 健・懸川武史（2010） 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み―『心理教育的指導論』の実践と成果― 群馬大学教育実践研究 第27号 Pp.245-254.
古屋 健・懸川武史・音山若穂（印刷中） 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み（4）―リフレクション報告のテキストマイニング分析― 立正大学心理学部紀要．
Hess, D., Everett, G., Tuchmann, L. & Dossey, B. M.（2006） Holistic nurses and the New Mexico Board of Nursing: Integrative practices subcommittee formation, development, and activities. *Journal of Holistic Nursing*, 24（2）, Pp.132-138.
井上孝之・上村裕樹・河合規仁・和田明人・音山若穂・安藤節子・三浦主博（2010）“ワールド・カフェ”による保育現場の学び支援―現任保育者研修への適用―，全国保育士養成協議会第49回研究大会発表論文集，Pp.288-289.
星野欣生（2003） 人間関係づくりトレーニング 金子書房．
星野欣生（2007） 職場の人間関係づくりトレーニング 金子書房．
香取一昭（談），石原野恵（取材・文）（2011）“学習する組織”をつくるワールド・カフェの対話 人材教育，23（２）, Pp.46-48.
香取一昭・大川恒（2011） ホールシステム・アプローチ：1000人以上でもとことん話し合える方法 日本経済新聞社．
國分康孝・國分久子（総編集）（2004） 構成的グループエンカウンター事典 図書文化．
LoPresto, C. T., & Deluty, R. H.（1988）. Consistency of aggressive, assertive, and submissive behavior in male adolescents. *Journal of Social Psychology*, 128, 619-632.
Lewis, S.（2011） *Positive psychology at work: How positive leadership and appreciative inquiry create inspiring organizations*. Wiley-Blackwell.
松原達哉（1999） 自分発見「20の私」 東京図書．
長岡俊成（2011） お寺でワールド・カフェは可能か？―現代的「寄り合い」の実践，曹洞宗総合研究センター学術大会紀要，12, Pp.537-542.
大前みどり（2010） 自由な対話を通じて参加者の意識をゆるやかに変容する―ワールド・カフェ・ウイーク2009開催報告 企業と人材，43（961）, Pp.44-47.
音山若穂・古屋健・懸川武史（印刷中） 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み（２）―授業前後における TEG 項目の変化―．群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編．
音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人（2012） 保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究．群馬大学教育実践研究，29, Pp.219-228.
音山若穂・上村裕樹・三浦主博・井上孝之・安藤節子・和田明人・河合規仁（2011） ワールドカフェを用いた保育者と養成校教員の合同研修における学び支援テーブルクロス（模造紙）のキーワード分析，日本教育心理学会第53回総会発表論文集，Pp.405.
Owen, H.（1997） *Open space technology: A user's guide*. Berrett-Koehler Publ.（ヒューマンバリュー（訳）2007 オープン・スペース・テクノロジー～５人から1000人が輪になって考えるファシリテーション～，ヒューマンバリュー）
Sato, K., & Matsushima, K.（2006） Effects of audience awareness on procedural text writing. *Psychological Reports*, 99, 51-73.
Senge, P. M.（2006） *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday.（枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子（訳）2011 学習する組織：システム思考で未来を創造する 英治出版）
ショーン，D.（2001） 佐藤学・秋田喜代美（訳），専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える．ゆみる出版．
Stansfield, T. K., Warren, C. K. & Zeches, D. M（2010） A preceptor cafe: Serving up universal values for preceptors. *Journal for Nurses in Staff Development*, 26（4）, Pp.178-184.
Tan, S. & Brown, J.（2005） The World Cafe in Singa-

pore: Creating a learning culture through dialogue. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41（1）, Pp.83-90.

Thomas, C. M（2010） Teaching nursing students and newly registered nurses strategies to deal with violent behaviors in the professional practice environment. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41（7）, Pp.299-308.

利根川智子・井上孝之・和田明人・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・音山若穂（2011） 保育実習事後指導における対話的アプローチの一実践と効果検証についての基礎研究．保育士養成研究，29, Pp.21-30.

東京大学医学部心療内科 TEG 研究会（編）（2006） 新版 TEG Ⅱ：解説とエゴグラム・パターン 金子書房．

鶴岡弘美（2011）「ワールドカフェ」はすべらない―楽しくまじめに「結婚差別」を学習 ヒューマンライツ，276, Pp.7-11.

Uemura, H., Otoyama, W., Miura, K., Inoue, T., Ando, S., Wada, A., Kawai, N. & Tonegawa, T.（2011） Support of learning in combination training of nursery teacher and teacher of nursery teacher training school: Content analysis of harvesting in the World Cafe. *The 12th PECERA's Annual Conferences*.（Reprint：八戸短期大学研究紀要，34, Pp.65-74, 2012）

上村裕樹（2012） 対話による集合的知識の形成 ―ワールドカフェの output におけるキーワードの分析―．八戸短期大学研究紀要，34, Pp.1-10.

上村裕樹・井上孝之・三浦主博・和田明人・河合規仁・利根川智子（2011）“ワールド・カフェ”の FD 研修会への試行―保育者養成校と保育現場の合同研修に向けた取り組み―，全国保育士養成協議会第50回研究大会発表論文集，Pp.70-71.

浮穴正博（2010） 視聴覚教材「紡ぎ出す未来」を使った研修―ワールドカフェの手法 ヒューマンライツ，267, Pp.72-75.

和田明人・音山若穂・上村裕樹・利根川智子・青木一則・君島昌志・駒野敦子・日野さくら（2012） 保育実習指導における対話と共同（１）―ワールド・カフェの試行と効果．東北福祉大学研究紀要，36, Pp.235-250.

和田明人・井上孝之・上村裕樹（2010） 対話による集合知の創生に関する研究―ホールシステム・アプローチの適用・試行―，全国保育士養成協議会第49回研究大会発表論文集，Pp.194-195.

Watkins, J. M., Mohr, B. & Kelly, R.（2011） *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination. 2nd ed*. Pfeiffer, Wiley.

Weisbord, M. R., & Janoff, S.（2000） *Future search: An action guide to finding common ground in organizations and communities*, Berrett-Koehler Publ.（香取一昭・ヒューマンバリュー（訳）2009, フューチャーサーチ～利害を越えた対話から，みんなが望む未来を創り出すファシリテーション手法～，ヒューマンバリュー）

While, A., Murgatroyd, B., Ullman, R. & Forbes, A.（2006） Nurses', midwives' and health visitors' involvement in cross-boundary working within child health services. *Child: Care, Health & Development*, 32（1）, Pp.87-99.

Whitney, D & Trosten-Bloom, A.（2002） *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change*. Berrett-Koehler Publ.（ヒューマンバリュー（訳）2006, ポジティブ・チェンジ～主体性と組織力を高める AI ～，ヒューマンバリュー）

※本研究は2010年度～2012年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究（C）（課題番号22530669）「心理教育的リーダーシップ訓練プログラムの開発と有効性の検討」（研究代表者・古屋健，共同研究者・懸川武史）を得て実施された。